



Revue internationale d'éducation de Sèvres

22 | 1999

Dimension économique des politiques éducatives

La construction des diplômes professionnels en formation initiale

Une comparaison Allemagne/France

The construction of vocational diplomas in initial training. A comparison between Germany and France

La construcción de los diplomas profesionales en formación inicial. Una comparación Alemania/Francia

Martine Möbus et Eric Verdier



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ries/2996>

DOI : 10.4000/ries.2996

ISSN : 2261-4265

Éditeur

Centre international d'études pédagogiques

Édition imprimée

Date de publication : 1 juin 1999

Pagination : 105-122

ISSN : 1254-4590

Référence électronique

Martine Möbus et Eric Verdier, « La construction des diplômes professionnels en formation initiale », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 22 | 1999, mis en ligne le 13 mai 2013, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/ries/2996> ; DOI : 10.4000/ries.2996

Ce document a été généré automatiquement le 19 avril 2019.

© Tous droits réservés

La construction des diplômes professionnels en formation initiale

Une comparaison Allemagne/France

The construction of vocational diplomas in initial training. A comparison between Germany and France

La construcción de los diplomas profesionales en formación inicial. Una comparación Alemania/Francia

Martine Möbus et Eric Verdier

- 1 La construction des diplômes de formation professionnelle s'avère être un excellent révélateur des enjeux majeurs qui traversent les « variétés » du capitalisme contemporain¹ que constituent les sociétés allemande et française. Ne concerne-t-elle pas la structuration du système éducatif, mais aussi la production des qualifications et des compétences, la régulation du marché du travail, tout particulièrement celui des jeunes et, plus globalement, le fonctionnement du système de relations professionnelles ?
- 2 En cette période de crise persistante de l'emploi et de mutations accélérées et souvent chaotiques des processus de production, la certification de la formation professionnelle est-elle encore en mesure de fournir des repères publics pertinents pour les protagonistes de la relation formation-emploi, à ses différents niveaux, interprofessionnel, sectoriel et micro-économique ? Pour répondre à cette question, deux domaines sont plus particulièrement étudiés pour nourrir cette comparaison Allemagne/France : la conception et la négociation de ces certifications ; la définition du bien public dont l'objet et le sens varient fortement d'une société à l'autre.

Diplôme professionnel, négociation et configuration d'acteurs

- 3 Dans les deux pays, la construction des diplômes professionnels implique les trois grands partenaires que sont les pouvoirs publics, les organisations d'employeurs et les syndicats

de salariés mais le tripartisme y prend un contenu sensiblement différent suivant le rôle que chacune de ces catégories d'acteurs est amenée à jouer dans le processus.

- 4 Dans le cas français, la confrontation d'acteurs est inscrite dans le fonctionnement d'un modèle hiérarchique dans lequel les partenaires sociaux sont consultés sans que leur soit donné un pouvoir de décision ; en Allemagne, la recherche d'une « loi commune » les implique dans le processus en tant que négociateurs.

L'Allemagne : un tripartisme de négociation

- 5 Selon le modèle d'interprétation présenté par J. Hilbert², l'organisation de la formation professionnelle en Allemagne obéit à une régulation fondée sur l'action de « gouvernements privés », formés par le patronat, les syndicats et les chambres consulaires, auxquels l'État délègue la gestion de ce bien public. Elle constitue une voie intermédiaire entre une gestion étatique et une gestion par le marché ou, plus exactement, elle s'articule à l'une et à l'autre pour former un compromis subtil : les partenaires de chaque branche développent une « régulation conjointe³ » en s'attachant à définir dans le même processus, le contenu de la formation en entreprise et le type de qualification produite, tout en agissant dans le cadre d'une législation fédérale et d'une régulation marchande de l'offre de places d'apprentissage. En outre, la production du bien public revient à une personne privée, l'entreprise, qui en est aussi l'utilisateur principal.
- 6 La qualification de « gouvernement privé » restitue bien l'ambivalence de la situation allemande qui assure une double articulation, entre les choix publics et privés d'une part, entre des engagements collectifs (la branche) et la volonté individuelle (l'entreprise). L'État fédéral n'est pas absent de ce processus. Il est le garant de la bonne marche d'ensemble du dispositif, conformément à la loi fondatrice de 1969 sur la formation professionnelle. En cas de défaillance des acteurs privés, l'État fédéral serait non seulement légitimement fondé d'intervenir directement mais, plus encore, serait tenu de le faire, en vertu du principe de subsidiarité.

Une confrontation d'intérêts sociaux et économiques aux niveaux micro et macro-économiques

- 7 La discussion sur le contenu de la formation professionnelle dépend étroitement en Allemagne de l'expression d'intérêts collectifs et individuels : les syndicats souhaitent une formation élargie pour favoriser l'autonomie professionnelle de l'apprenti formé, les employeurs prônent quant à eux une formation directement opérationnelle dans un champ plus étroit. Le règlement de formation est donc issue de la construction, souvent longue, d'un compromis social. Cette négociation qui définit une qualification professionnelle - à la fois une formation et un mode d'exercice d'un métier - arrête ainsi une « loi » de la profession.
- 8 La construction de ce compromis négocié peut être issue de confrontations d'autant plus sévères qu'il met en jeu non seulement des contenus de formation mais aussi une condition salariale dans l'entreprise (coûts de la formation, rémunération de l'apprenti, définition du professionnel...). Ce double enjeu, sectoriel et micro-économique, est d'ailleurs le fondement d'une subtile articulation entre une régulation institutionnelle et

le jeu du marché. Les règlements de formation doivent respecter la « volonté » et la « capacité » des entreprises à former⁴, sachant que celles-ci ne sont redevables d'aucune obligation souscrite en la matière par leurs représentants au niveau de la branche, le respect de la réglementation officielle ne s'imposant à elles que pour la formation des jeunes de moins de 18 ans.

- 9 La « volonté » de former est éminemment variable selon les activités économiques, les entreprises et les époques⁵. Elle est indissociable d'une capacité réelle à mettre en œuvre effectivement la règle commune, la « loi de la profession » qu'est le règlement de formation.

Complexité de la procédure et des intérêts en jeu

- 10 Souvent trop allusivement évoqué, le principe du consensus concerne avant tout la procédure d'élaboration du règlement de formation en entreprise. Une étape décisive est l'aboutissement au jugement d'opportunité que doivent émettre de concert les partenaires sociaux pour qu'un processus de réforme dans telle ou telle branche professionnelle puisse s'engager. La conclusion de cet accord peut être rendue délicate, non seulement en raison d'une opposition syndicat/patronat mais aussi à cause de divergences sensibles entre les diverses fédérations professionnelles concernées, d'autant plus diversifiées que les formations professionnelles seront plus larges, tendance dominante depuis quinze ans. À ce stade de la procédure, patronat et syndicat disposent d'un droit de veto que l'État fédéral ne peut unilatéralement lever sauf à prendre le risque majeur de changer l'économie du dispositif et de basculer, plus ou moins rapidement, dans une logique de régulation administrée.
- 11 L'État n'est pas pour autant inerte : il peut favoriser la construction de l'accord en jouant de sa position d'animateur et de garant du processus. La loi de 1969 a constitué à cet égard une innovation déterminante. La formation par apprentissage lui préexistait, mais au sein d'un dispositif marqué par un fonctionnement beaucoup plus unilatéral puisque l'initiative de la réforme et la maîtrise des règlements de formation revenaient au seul patronat⁶. Les nouvelles dispositions ont conféré à l'État fédéral un rôle majeur qu'il a ensuite délégué, suivant l'esprit d'une économie contractuelle fondée sur un équilibre des parties, aux partenaires sociaux.
- 12 Le brevet dual exprime donc nécessairement cette vision partagée, par la force du compromis, de ce que doit être la qualification professionnelle. Sa reconnaissance apparaît comme une sorte de produit résultant du dispositif de confrontation.

La loi commune : un cadre pour des interprétations plurielles ?

- 13 Cette loi de la profession ne doit pas être vue comme étant un cadre rigide ou, plus encore, comme une contrainte. Au contraire, puisqu'elle peut et doit faire l'objet d'interprétations variées selon les espaces et les conjonctures dans lesquelles elle s'applique. Ainsi, le règlement définit des normes minimales qui laissent place à une diversification importante selon les caractéristiques et les possibilités de l'entreprise formatrice. Cette capacité des règles les plus générales à intégrer dans leur principe de construction les spécificités des contextes d'application est tout à fait déterminante pour le sens d'un processus institutionnel qui échappe ainsi à l'alternative entre une contrainte - souvent frappée d'ineffectivité - et une incitation - fréquemment productrice d'effets d'aubaine -, afin de susciter de véritables engagements⁷. Ceux-ci résultent

notamment de la possibilité pour chaque acteur de donner sens à cette « loi commune » en fonction de ses particularités. Les choix des entreprises ne sont pas neutres puisque au sein d'une profession régulée par une même « loi », ils façonnent des différenciations significatives en fonction de la réputation : ainsi, il est de notoriété publique que le mécanicien formé dans une petite entreprise de la métallurgie n'aura pas bénéficié des mêmes programmes de formation, équipements pédagogiques et modalités d'encadrement que l'apprenti embauché par Siemens. Néanmoins, ils appartiendront à la même profession, ce qui pourra s'avérer déterminant en cas de mobilité externe.

Force des règles et complétude du système d'acteurs

- 14 La portée de la règle élaborée dans le cadre de la négociation des brevets « dual » est là encore étroitement liée à la configuration d'acteurs, parties prenantes de ce dispositif de coordination. Ainsi que l'avance Philippe Méhaut⁸, elle ne se limite pas à normer un produit dont la valorisation relèverait ensuite du fonctionnement du marché, à l'instar de ce qui s'opère avec les normes industrielles. Le compromis négocié déploie sa portée dans le temps et l'espace par l'entremise de l'engagement d'une pluralité d'acteurs, en premier lieu, au niveau fédéral avec la confrontation des grands acteurs de branche. Cependant le niveau micro-économique et local intervient également :
 - comme référent, puisque les intérêts et les engagements potentiels des entreprises sont explicitement pris en compte dans l'appréciation de l'impact du contenu du nouveau règlement de formation sur leur « volonté » et leur « capacité singulière à former » ;
 - comme partie prenante, ensuite, puisque le règlement de formation, dans les limites de la clause de flexibilité, doit être respecté par l'employeur confronté à l'intervention de la représentation des salariés. La validité du compromis entre l'adaptabilité et la nécessité du respect d'une qualité minimale en dépend.
- 15 Ainsi, le dispositif institutionnel allemand frappe par son caractère réticulaire qui lui confère cette adaptabilité à des contextes spécifiques et, dans le même temps, le maintien, du moins jusqu'à présent, d'un compromis entre une régulation fortement instituée et le jeu du marché. Qu'en est-il en France et peut-on poser les questions dans les mêmes termes ?

La France : un tripartisme de consultation

- 16 En France, l'État, omniprésent lors de la construction des diplômes comme dans la mise en œuvre des formations, entend également être le relais de la demande émanant des individus dans les réformes qu'il entreprend et justifie sa prééminence par la prise en compte de cette demande érigée en expression de l'intérêt général.
- 17 Dans la réforme de la procédure d'élaboration des diplômes professionnels qui s'impose en France, à partir de 1983, les prémices sont similaires à celles qui ont prévalu en Allemagne en 1969. Il s'agit également de rompre avec le suivisme à l'égard des demandes patronales de création de diplômes qui, dans les années soixante-dix, avait abouti à une très forte balkanisation du dispositif français et à des diplômes excessivement pointus⁹. Dans les faits, la régulation « à la française » est plus unilatérale, à l'initiative soit de l'État, soit de puissantes fédérations professionnelles. Le rôle des syndicats semble moins perceptible.

Principe de consultation et rationalisation de l'action de l'État

- 18 La procédure d'élaboration des diplômes est profondément réorganisée au profit des instances de consultation que sont les commissions professionnelles consultatives (CPC) qui avaient été mises sur pied après la guerre, à une époque où les professions intervenaient directement dans le financement et l'organisation de l'enseignement professionnel. De composition tripartite (pouvoirs publics, employeurs, salariés, auxquels se rajoutent des personnalités qualifiées), elles sont obligatoirement consultées avant toute réforme d'un diplôme professionnel et, en outre, leur fonction de proposition dans le champ de la relation formation/emploi est sensiblement renforcée : leurs responsabilités ne sont pas minces puisque leurs avis sur les projets de réforme concernent potentiellement plus de 600 diplômes de niveaux V à III.
- 19 Réponse au développement très marqué d'un chômage d'insertion à l'issue des formations professionnelles courtes (CAP, BEP), la mise sur pied en 1985 des nouveaux baccalauréats professionnels va sceller cette tentative de redynamisation des liens entre le ministère de l'Éducation nationale et les professions. Il faut souligner d'emblée l'ambiguïté de cette alliance : privilégiant un ajustement structurel, c'est-à-dire la création de nouveaux diplômes plutôt que la seule réforme des titres existants, cette démarche plaçait nécessairement en première ligne non pas des « gouvernements privés » agissant par délégation, mais l'acteur étatique, responsable de la création des nouveaux titres et grades nationaux. De ce fait, sans être formel, le rôle effectif de la consultation va se situer en net retrait vis-à-vis des ambitions affichées.
- 20 En réalité, c'est une véritable technologie de production des diplômes qui se met en place sous l'égide de l'Éducation nationale. Cette rationalisation repose sur deux piliers : le secrétariat général des CPC de la direction des lycées et collèges qui prend en charge plus particulièrement la procédure d'élaboration, l'Inspection générale qui est la gardienne de la pertinence disciplinaire des diplômes professionnels et, à ce titre, du contenu des référentiels (voir *infra*). Le secrétariat général des CPC est maître de la phase d'opportunité préalable à la création des diplômes : c'est lui qui décide de la suite à donner à une demande provenant de telle ou telle branche, de l'éventuel lancement d'une étude sur le bien-fondé de cette demande et de suites à donner à celle-ci ; en outre, le secrétariat général dispose lui-même du pouvoir d'enclencher un processus de réforme (on est donc très loin du principe qui prévaut en Allemagne où seuls les partenaires sociaux sont juges de l'opportunité d'une réforme).

Prééminence originelle de l'initiative étatique

- 21 Le principe de la consultation, qui appelle une implication plus forte des partenaires sociaux aux différents stades de l'élaboration des diplômes, a été quelque peu bousculé par le volontarisme politique qui s'est imposé à l'occasion du lancement des nouveaux baccalauréats professionnels. Comme le souligne J. -G. Padioleau¹⁰, « nombre d'actions publiques possèdent une nature de "coup d'État" », en France, plus particulièrement.
- 22 Par exemple, de la genèse de plusieurs de ces baccalauréats, il ressort que les assemblées plénières des commissions professionnelles consultatives n'ont été informées officiellement de la création d'un nouveau diplôme que plusieurs mois après que la décision eut été effectivement prise. Certes, des groupes de travail tripartites avaient été mis sur pied antérieurement, mais ce type de modalité aboutit à « déplacer le débat

d'opportunité du lieu socialement institué à cette fin, vers des instances de réflexion qui accueillent des agents experts des problèmes à traiter mais qui n'offrent aucune garantie de représentativité des points de vue des différents partenaires »¹¹. Plus généralement, on serait tenté d'avancer que l'action du ministère est régulièrement conduite à un arbitrage délicat entre la nécessité de consulter véritablement, afin d'associer des partenaires à des responsabilités (la formation et l'insertion des jeunes) dont la lourdeur conseille qu'elles soient partagées, et un volontarisme qui appelle des prises de décision rapides pour faire face à l'urgence politique mais rend encore plus formelles les procédures de consultation.

- 23 Cette gestion dans l'urgence parvient à trouver une effectivité rapide puisque la volonté et la capacité à former, dont on a vu l'importance en Allemagne, sont en principe assurées par un appareil scolaire qui n'implique que secondairement des partenaires privés, dont on attend surtout qu'ils fournissent les places de stages nécessaires à la mise en place de l'alternance sous statut scolaire. C'est ce cloisonnement de l'intervention publique et des choix microéconomiques qui a permis à la puissance publique, plus que dans n'importe quel autre pays de l'OCDE, de développer de concert, ainsi qu'elle a pu le faire durant les années quatre-vingt, formation générale et formations professionnelles. Cette « incomplétude » du système d'acteurs et l'extériorité de la construction des diplômes vis-à-vis du fonctionnement du marché du travail, assurent paradoxalement l'effectivité de la production volontariste de nouvelles formations. La valorisation de celles-ci sur le marché du travail est l'apanage principal, si ce n'est parfois exclusif, de la règle marchande, avec tous les risques ultérieurs de dévalorisation et de déclassement afférents à ce mode de fonctionnement.

Une politique publique sous influences

- 24 Pour autant, l'action publique ne se résume pas à cette interaction entre l'amont – la régulation étatique – et l'aval – le marché. Deux autres composantes importantes interviennent pour définir cette action : les organisations professionnelles de branches, d'une part, la demande sociale, de l'autre.
- 25 Comme en Allemagne, l'intervention des partenaires sociaux se structure formellement, pour l'essentiel, au niveau des branches. Dans les faits, elle intervient sur le mode de l'influence de la décision de l'État et non par la voie d'une construction directe des règles, comme c'est le cas outre-Rhin. Cette différence ne renvoie pas seulement à un mode d'intervention publique à tendance volontariste mais aussi à la consistance réelle des partenaires de branche. Il faut souligner en premier lieu la relative faiblesse des syndicats de salariés, en particulier sur les questions de formation, qui s'en sont remis pendant longtemps à l'expression des syndicats d'enseignants, membres des commissions professionnelles consultatives.
- 26 En outre, face à la maîtrise du processus par les administrations et les corps d'inspection de l'Éducation nationale, les organisations patronales de branches ont été incitées à développer une intervention qui suggère, propose ou demande, mais ne structure pas directement la décision. De ce fait, au travers de leur participation à la construction des diplômes, ces organisations n'assument pas les responsabilités de premier rang quant à la situation des jeunes diplômés sur le marché du travail. Seules des branches telles que la plasturgie¹², dont l'identité a partiellement dépendu de la création de diplômes nationaux dans ses domaines de spécialité, sont parvenues à susciter un dispositif se rapprochant de la régulation conjointe à l'allemande. Mais il s'avère qu'une organisation patronale

déterminée et outillée parvient sans trop de difficultés à obtenir la création d'un diplôme national. Cette possibilité est même ouverte à des entreprises de très grande taille comme Renault¹³ à propos de la création d'un CAP d'exploitant industriel.

- 27 Contrairement à l'Allemagne, l'expression de la « demande sociale » pèse fortement sur le dispositif français de construction et de réforme des diplômes. Bien évidemment, cette dimension rejoint explicitement les hiérarchies par niveaux et par types de savoirs qui structurent le système éducatif français. Elle se manifeste de deux manières : des phénomènes de poursuite d'études dans le cadre d'une filière donnée et/ou vers une formation générale ; le choix privilégié de spécialités professionnelles, compte tenu de leur plus grande proximité avec la formation générale : leur régulation peut alors être fortement déconnectée de liens avec des entreprises et des regroupements d'employeurs et d'objectifs de professionnalisation à proprement parler, comme c'est par exemple le cas avec les baccalauréats professionnels bureautiques¹⁴. En outre, les appareils publics entendent relayer la demande émanant des individus dans les réformes qu'ils entreprennent. L'expression de cette demande sociale émanant des familles est plus difficile à identifier dans le processus allemand de construction des certifications puisque le débat porte plus directement sur les enjeux économiques.

Un gouvernement des experts ?

- 28 Important dans les deux pays, le rôle de l'expertise joue selon des modalités assez fortement différenciées. En Allemagne, l'expert est médiateur et animateur du processus : subordonnée au débat entre les partenaires sociaux allemands, l'expertise du *Bundesinstitut für Berufsbildung*¹⁵ (BIBB) peut même être récusée par ceux-ci dans le cas où ses préconisations s'éloignent trop nettement des réalités de la formation en entreprise¹⁶. En France, la rationalisation du processus de création des diplômes a finalement consisté à mettre sur pied une « administration experte », en l'occurrence le secrétariat général des CPC avec sa vingtaine de chargés d'études. Il est ainsi en mesure de lier étroitement des arguments de nature politique (la gestion des relations avec les organisations de branches) à un registre purement technique (la cohérence de la politique des diplômes). Ainsi, en liaison plus ou moins partenariale avec l'Inspection générale, ce secrétariat recourt à l'expertise interne ou externe pour régler, soit en construisant une information pertinente avant la prise de décision, soit en utilisant les études comme moyen de légitimation *ex post*, des questions délicates qui, en Allemagne, relèvent des « gouvernements privés » : la définition d'une formation professionnelle qui réunit l'aptitude opérationnelle pour l'entreprise et l'autonomie professionnelle du salarié ; la conciliation des intérêts entre les organisations syndicales et patronales et, plus encore, entre celles-ci, lorsqu'elles sont plusieurs à être concernées par un même diplôme ; la régulation des flux de formés enfin, qui peuvent mettre fortement en tension la reconnaissance des diplômes et l'aptitude à répondre à la demande sociale.

Diplôme professionnel et logiques de standardisation

- 29 Le caractère national et standardisé des diplômes professionnels français et allemands constitue une dimension commune particulièrement importante. Cependant, fonder la parenté des deux processus sur cette seule communauté de principe, sans en analyser l'objet et la portée, serait hâtif. Ces dimensions confèrent en effet une forme particulière

à la norme nationale produite dans chaque cas : plus contraignante en France mais centrée sur la certification, elle est plus souple en Allemagne tout en couvrant l'ensemble d'un processus allant de la formation à la définition de la qualification.

Niveau de diplôme ou qualification ?

- 30 Une première différence essentielle a trait à la nature de la norme construite. Les termes utilisés parlent d'eux-mêmes : il s'agit, en France, d'un diplôme et, en Allemagne, d'une formation dans un métier (littéralement un « métier appris » : *Ausbildungsberuf*). Si, dans les deux cas, la conception du diplôme professionnel veut s'écarter d'une stricte adéquation à l'emploi, elle est orientée, en France, sur un niveau de maîtrise dans un domaine et, en Allemagne, sur un métier (*Berufskonzept*) défini comme un ensemble structuré, indivisible et singulier de compétences professionnelles¹⁷. Le choix des appellations des diplômes traduit ces différences d'approche : au « mécanicien(ne) industriel(le) - option technique d'exploitation », en Allemagne, correspond le « baccalauréat professionnel – maintenance des systèmes mécaniques automatisés », en France.
- 31 En Allemagne, le champ des diplômes est relativement homogène. Mis à part quelques cas de validation en deux niveaux (*Stufenausbildung*), un titre unique sanctionne la formation dans une spécialité donnée. Il existe néanmoins une forme de hiérarchisation des « brevets », obéissant à une logique plus horizontale que verticale, car fondée sur le métier appris¹⁸. La diversité des catégories de diplômes français (CAP, BEP, bac pro, brevet de technicien, brevet professionnel, baccalauréat technologique, BTS...) et, surtout, la pluralité des niveaux auxquels ils se rattachent, rendent plus délicate la délimitation du champ. À cet égard, la comparaison permet de relever un paradoxe : celui de l'accroissement du nombre de diplômes professionnels dans l'ensemble des spécialités de formation en France : 583 en 1969, 753 en 1995¹⁹ alors qu'ils répondent à une conception plus large que par le passé. À l'inverse, le nombre de certifications allemandes tend à se restreindre - il est passé de plus de 600 dans les années soixante-dix à 370 à l'heure actuelle - tout en obéissant à une conception plus traditionnelle du lien avec un métier particulier.
- 32 En France, on élabore d'abord un référentiel de certification, quel qu'en soit le mode de préparation : scolaire, apprentissage ou formation continue. « Il ne s'agit pas de définir un programme de formation mais les compétences à vérifier dans un examen²⁰ ». Cette certification ne correspond pas à un emploi précis, mais plutôt à un niveau d'emploi, qualifié de cible professionnelle. Outre cet objectif, le diplôme professionnel français en vise un autre, tout aussi important : la poursuite d'études après son obtention, selon une logique de filière²¹. La reconnaissance sociale du diplôme français tient davantage à son niveau qu'à l'identité professionnelle conférée par la spécialité apprise. Le classement du diplôme professionnel dans une échelle unidimensionnelle²², commune aux titres de l'enseignement général, technologique et professionnel, conduit en outre à accorder un poids non négligeable aux disciplines générales dans l'évaluation des candidats, ce qui pourrait expliquer les taux d'échec aux examens sensiblement plus élevés par rapport aux taux allemands.
- 33 Outre-Rhin, l'enjeu est de mettre sur pied un référentiel de formation correspondant à un mode central d'acquisition des connaissances et capacités - l'alternance entreprise/école professionnelle - selon un processus de spécialisation progressive à partir d'un socle

large de connaissances dans un champ, incluant une première expérience professionnelle (article 1 de la loi sur la formation professionnelle). La certification valide des savoirs et capacités permettant l'exercice d'une activité qualifiée correspondant à une palette d'emplois. Par contre, le titre allemand n'est pas conçu comme ouvrant sur la poursuite d'études initiales. Mais il peut constituer un tremplin pour l'accès aux niveaux de qualification supérieurs (technicien, maîtrise) par la voie de la formation professionnelle continue²³. En Allemagne, les critères qui président depuis plus de vingt ans à la création et au renouvellement des formations accordent une place importante à leur valeur d'usage dans la durée et dans l'espace : identification de besoins sur le long terme, existence de débouchés dans un champ d'activité suffisamment large, délimitation stricte par rapport aux formations existantes et report sur la formation professionnelle continue des qualifications trop spécifiques ou dont la stabilité ne peut être suffisamment évaluée²⁴. Le statut professionnel et social, le type d'emploi et les perspectives de mobilité externe et promotionnelle reposent largement sur le métier appris. L'enjeu professionnel est d'autant plus important que le titre allemand ne constitue pas un grade supplémentaire dans la hiérarchie scolaire. L'absence d'équivalence stricte entre brevet dual et diplôme général²⁵, malgré les demandes réitérées des partenaires sociaux – patronat et syndicats²⁶ – contribue à tenir à distance du système éducatif la formation suivie dans le système dual.

- 34 Dans les branches sur lesquelles a porté la comparaison, principalement la métallurgie et la chimie, et plus généralement en France dans les activités où sont mises en place des grilles à critères classants²⁷, les modalités de prise en compte des diplômes dans les conventions collectives sont assez similaires. Elles sont subordonnées dans les deux pays à l'occupation d'un poste correspondant au diplôme, celui-ci pouvant être remplacé par l'expérience professionnelle ou lui être associé. Pourtant, la séparation en France entre les instances qui créent les diplômes et celles qui définissent les niveaux de qualification introduit des décalages temporels entre la création d'un diplôme et sa reconnaissance. En outre, l'existence pour un même secteur de plusieurs diplômes de la spécialité, se situant à des niveaux différents (du CAP au BTS), contribue à diversifier les modalités de reconnaissance selon les branches. Enfin, les processus « à la française » semblent conférer un poids plus lourd aux procédures de régulation interne aux entreprises (prise en compte plus accusée de l'ancienneté sur les marchés internes du travail des entreprises) qu'en RFA où la référence au métier reste prédominante. Ainsi, les compétences exigées pour le niveau de qualification correspondant au salaire de référence (*Ecklohn*) sont-elles mesurées en fonction de la formation dans le système dual qui est « selon la formule consacrée "normalement nécessaire pour l'exécution de ces tâches" »²⁸.

Le référentiel : optimum ou standard minimal

- 35 En France, le concept même de référentiel détermine un optimum professionnel et pédagogique qui tend à constituer un ensemble clos tandis que le règlement de formation allemand fixe des normes minimales qui laissent place à une plus grande souplesse dans l'application concrète des contenus de la formation. Plusieurs éléments contribuent à expliquer ces différences de concept.
- 36 L'acteur principal chargé de la mise en œuvre de la formation étant l'entreprise en Allemagne, le référentiel doit nécessairement prévoir une diversité importante des

situations selon le type d'entreprise formatrice, grande ou petite. En comparaison, le lycée professionnel, acteur majeur de la formation en France, peut offrir un enseignement plus homogène.

- 37 D'autre part, le poids plus important de l'enseignement théorique en France, allié au fait que le modèle de la « grande entreprise de pointe » marque de manière plus normative la conception de la formation professionnelle, conduit à placer très haut la barre dans l'élaboration des référentiels d'autant que le diplôme offre des possibilités de poursuite d'études vers un niveau plus élevé.
- 38 Enfin, les référentiels français s'appuient sur une définition relativement abstraite et unificatrice des objectifs poursuivis. Elle traduit la « tendance centripète de l'enseignement technique : idéologie unifiante ayant pour ambition d'effacer par la raison les particularités des techniques »²⁹. La moindre place accordée aux activités de mise en œuvre, dans les référentiels, au profit de fonctions telles que la gestion ou la maintenance procède, certes, d'une lecture particulière de l'évolution du travail³⁰ mais elle exprime probablement aussi la volonté de revaloriser la formation professionnelle par le biais d'une reformulation plus noble des fonctions visées et des capacités qui leur sont associées.
- 39 En comparaison, la description des objectifs des formations allemandes dans ses grandes lignes – le profil de la formation, comme dans les contenus détaillés, le plan cadre – se réfère à des connaissances et aptitudes autrement plus concrètes alors même que les nouveaux concepts de référentiels depuis la réforme des formations de la métallurgie « visent l'acquisition par les jeunes d'une approche globale », très éloignée de « l'exercice répété de tâches isolées qui caractérise l'apprentissage sur le tas »³¹. Il est vrai que l'existence dans le cas allemand, à côté du règlement de formation en entreprise, d'un programme cadre des enseignements délivrés par l'établissement scolaire tend à mieux délimiter ce qui relève des disciplines théoriques et ce qui a trait à la transmission de compétences.

En guise de conclusion : la dynamique des normes

- 40 Dans les deux pays, les diagnostics sur les tendances fortes de l'évolution du travail qui ont influencé la conception des nouveaux référentiels sont assez proches : l'incertitude économique et la variabilité de la demande affecteraient les processus de production et l'organisation des entreprises dans le sens d'une accélération de la diffusion des technologies flexibles et d'un décloisonnement des différentes fonctions, comme la fabrication/maintenance dans les activités industrielles. Dans le tertiaire administratif, les tendances lourdes communes aux deux pays ne manquent pas avec, par exemple, un outil informatique aux standards internationaux de plus en plus prégnants pour les activités de travail. Plus généralement, quel que soit le champ professionnel considéré, l'accent est mis dans les expertises sur le développement des compétences transférables davantage axées sur la résolution de problèmes, la capacité à se situer dans un système organisationnel de plus en plus complexe, notamment, pour être en mesure de répondre aux enjeux de l'intégration des tâches et/ou du travail « polyfonctionnel »³². Pour autant, les modalités d'ajustement à ces tendances lourdes divergent très sensiblement.

Logique anticipatrice ou adaptative ?

- 41 La traduction de ces objectifs dans les référentiels prend une forme différente qui n'est pas sans lien avec la place respective accordée à l'expertise dans les deux processus. En France, une action publique résolument volontariste veut faire de la formation un levier de transformation directe du travail et de son organisation. Elle tranche avec la démarche plus procédurale et progressive qui prévaut en Allemagne.
- 42 Il en ressort d'abord que les déphasages entre les contenus de formation et les attentes de certaines catégories d'entreprises, notamment les moyennes et les petites, ont été moindres outre-Rhin³³ qu'en France. Il est à cet égard symptomatique que l'élévation du niveau acquis dans l'enseignement professionnel ait été recherchée en France par la création de nouveaux diplômes dont le baccalauréat professionnel est aujourd'hui la figure emblématique. En Allemagne, la réponse à ces nouvelles exigences productives a jusqu'à présent été intégrée dans le dispositif existant par une évolution du concept des référentiels de formation par apprentissage. La réduction du nombre de spécialités en est une traduction connue. Ces transformations des formations professionnelles de base, endogènes dans le cas allemand, exogènes en France, reflètent bien les modalités d'ajustement qui prévalent dans chaque pays. L'ajustement « organique »³⁴ à l'allemande permet plus facilement de préserver la cohérence du dispositif et donc la qualité des coordinations économiques et sociales, quitte à passer à côté d'une réforme en profondeur. L'ajustement structurel à la française peut certes permettre de conduire très rapidement des transformations majeures mais avec une prise de risque certaine quant à l'effectivité des nouvelles orientations compte tenu du fonctionnement du marché du travail et des caractéristiques des entreprises³⁵.
- 43 Ces rythmes spécifiques mettent en lumière un ordre de priorité différent dans le nécessaire arbitrage entre deux objectifs antagoniques : d'un côté, remédier au risque d'obsolescence des formations, de l'autre, maintenir des références suffisamment stables en matière de qualification professionnelle.

Les tensions actuelles

- 44 Dans les deux cas, des tensions fortes sont exercées qui révèlent les difficultés spécifiques des deux processus institutionnels à s'ajuster aux changements à l'œuvre tout en préservant le sens de leur construction respective.
- 45 En France, ces difficultés semblent tenir davantage au caractère relativement abstrait et peu flexible des référentiels par rapport à la réalité et la diversité des entreprises. Peu engagée dans la mise en œuvre des formations diplômantes, l'entreprise française souhaite déléguer aux experts le soin de construire des « enseignements plutôt basiques », à charge pour elle de compléter cette formation par la diffusion de savoir-faire spécifiques³⁶. Il y aurait là une sorte de consensus à la française - du moins entre l'administration et l'échelon le plus centralisé de la représentation patronale - sur la signification du diplôme professionnel. Cette option comporte cependant le risque d'ôter au diplôme français une partie de son aptitude opérationnelle immédiate et donc de ne le considérer que comme une fraction de la qualification. Elle tend par ailleurs à « amplifier le mouvement de perte d'identité de l'enseignement professionnel »³⁷. Plus globalement, avec l'accentuation de l'allongement de la durée des études générales (doublement en

douze ans du taux de bacheliers par cohorte, plus que doublement du nombre d'étudiants), le système éducatif semble investir de plus en plus pour produire des signaux permettant aux employeurs de sélectionner dans la file d'attente les plus capables au regard de critères flous dont le niveau d'études n'est qu'un condensé peu satisfaisant. Les diplômes tendent à être des filtres d'aptitudes générales plutôt que des signaux du niveau potentiel de productivité. Ce filtrage joue en particulier au détriment de la formation professionnelle avec, cependant, une meilleure résistance des spécialités industrielles masculines, en particulier au niveau de l'enseignement supérieur technologique.

- 46 En Allemagne, le « pragmatisme fonctionnel³⁸ », dont sont qualifiés les ajustements qui ont prévalu jusqu'à présent, est remis en cause par les rythmes plus rapides des changements qui pourraient exiger une réforme structurelle. La lenteur du processus de mobilisation et d'implication des acteurs restera-t-elle compatible avec les fluctuations croissantes du marché du travail et la redéfinition constante des besoins des entreprises vers plus de transversalité ?
- 47 Le caractère complet du dispositif allemand résulte d'une longue gestation historique qui a permis, dans le champ industriel comme artisanal, de composer entre des logiques plurielles de régulations. Or, compte tenu de la moindre implication des acteurs sociaux dans les activités tertiaires, le système allemand connaît des difficultés certaines à se déployer vers de nouvelles activités dans ce champ où résident pourtant une bonne part des créations d'emplois récentes et futures. Enfin, la polarisation des référents sur le couple pertinence de la qualification professionnelle/compétitivité pourra-t-elle rester aussi forte ? Certes elle est traditionnellement très prégnante, comme en atteste le fait que dans les moments les plus cruciaux un acteur étatique majeur de la construction des diplômes professionnels soit le ministère de l'Économie, mais ne risque-t-elle pas d'être sensiblement affaiblie par le comportement de certains employeurs ? Ainsi, lors de la récession du milieu des années quatre-vingt-dix, les grandes firmes industrielles, qui constituent le cœur du système dual, ont réduit le nombre des places d'apprentis nettement plus rapidement que leurs emplois³⁹, respectivement - 15 % et - 5 %. La confirmation de leur désengagement durant la phase d'expansion du cycle économique constituerait un signe tangible de la perte de crédibilité de l'apprentissage et risquerait de précipiter une évolution irréversible vers des changements structurels. En outre, la demande sociale, relativement peu prise en compte dans le système allemand, se révèle un facteur de plus en plus déterminant pour l'évolution des formations duales du fait de l'attraction grandissante des jeunes pour des poursuites d'études dans la filière générale. Comment la régulation institutionnelle pourra-t-elle intégrer ce mouvement, s'il se poursuit et s'accroît, sans introduire peu ou prou des logiques de niveaux de formation en son sein ? Les questions actuellement débattues portent tout à la fois sur la nécessité d'attirer vers le système dual des jeunes de niveau scolaire élevé et sur les modalités d'intégration des jeunes en difficulté scolaire qui constitueront une part croissante de son public potentiel⁴⁰.

NOTES

1. Bob Hancké, David Soskice, « De la construction des normes industrielles à l'organisation de la formation professionnelle. Une approche comparative », in Martine Möbus et Éric Verdier (éds), *Les diplômes professionnels en Allemagne et en France, conceptions et jeux, d'acteurs*, Paris, L'Harmattan, 1997.
2. Joseph Hilbert, H. Südmersen, Hajo Weber, *Berufsbildungspolitik - Geschichte, Organisation, Neuordnung*, Éditions Opladen, 1990.
3. Emmanuelle Reynaud, Jean-Daniel Raynaud, « La régulation conjointe et ses dérèglements », *Le Travail humain*, tome 57, n° 3, 1997.
4. Richard Koch, « La rénovation des formations professionnelles réglementées, instrument majeur de la modernisation du système dual depuis les années 1970 », in : M. Möbus et É. Verdier, *op. cit.*, note 1.
5. Burkart Lutz, « Le système allemand de la formation professionnelle : principes de fonctionnement, structure et évolution », in M. Möbus et É. Verdier, *Le système de formation professionnelle en République fédérale d'Allemagne, résultats de recherches françaises et allemandes*, CÉREQ, « Collection des études », n° 61, 1992.
6. R. Koch, *op. cit.*, note 4.
7. Robert Salais, Michael Storper, *Les mondes de production, enquête sur l'identité économique de la France*, Éditions de l'EHESS, 1993.
8. Philippe Méhaut, « Le diplôme, une norme mutivalente ? », in M. Möbus et É. Verdier, *op. cit.*, note 1.
9. Bernard Fourcade, Gilles Ourliac, Maurice Ourtau, « La négociation des diplômes technologiques : les commissions professionnelles consultatives », *Formation Emploi*, n° 39, La Documentation française, 1993.
10. J.-G. Padioleau, « Pour qui sonne le glas ? », préface de l'ouvrage de Philippe Bézes, *L'action publique volontariste, analyse d'un politique de délocalisation*, Paris, L'Harmattan, série « premières recherches », 1994.
11. Michel Pillet, « La création des professionnels : les processus de décisions », *Formation Emploi*, n° 52, La Documentation française, 1995.
12. J.-P. Cadet, « Formations en plasturgie, une construction locale négociée », *Formation Emploi*, n° 56, La Documentation française, 1996.
13. Benoît Bouix, « Le système de négociation et de construction des diplômes technologiques et professionnels en France », in M. Möbus et É. Verdier, *op. cit.*, note 1.
14. Maïten Bel, Marie de Besses, Sylvie-Anne Mériot, - Formations en comptabilité, une construction locale sous contraintes », *Formation Emploi*, n° 56, La Documentation française, 1996.
15. Institut fédéral de la formation professionnelle.
16. Joseph Hilbert *et al.*, *op. cit.*, note 2.
17. Richard Koch, *op. cit.*, note 4.
18. Suivant une typologie proposée par Burkart Lutz, *op. cit.*, note 5, on peut ainsi distinguer : les « catégories supérieures », qui rassemblent d'une part, les formations administrativo-commerciales (agent commercial de banque, d'assurance, de l'industrie, de l'exportation) ouvrant sur des perspectives de carrière importantes et suivies en fortes proportions par des détenteurs de (Abitur, d'autre part les formations d'ouvrier professionnel de l'industrie (métallurgie, électrotechnique...) qui donnent accès à un espace de qualification englobant, avec

l'appui de formations continues certifiées, la maîtrise industrielle et une bonne part des emplois de techniciens et d'ingénieurs ;

- les « catégories intermédiaires » c'est-à-dire les formations de services et des soins ainsi que les formations artisanales techniques (plomberie, réparation automobile, électricité) qui structurent des marchés professionnels de petits patrons caractérisés par une mobilité horizontale mais de faibles perspectives de promotion sociale ;

- les « catégories inférieures » constituées des formations du commerce de détail, de la coiffure... ainsi que des formations de l'artisanat traditionnel : alimentation, bois, etc.

19. Edith Kirsch, « Diplôme transversal, diplôme pour quelles entreprises ? », in M. Möbus et É. Verdier, *op. cit.*, note 1.

20. B. Bouix, *op. cit.*, note 13.

21. *Op. cit.*, note 18.

22. Joëlle Affichard, « Nomenclatures de formation et pratiques de classement », *Formation Emploi*, n° 4, La Documentation française, 1983.

23. Éva Kuda, - Le renouvellement des formations industrielles de la métallurgie », in M. Möbus et É. Verdier, *op. cit.*, note 1.

24. R. Koch, *op. cit.*, note 4.

25. Si ce n'est l'équivalent de la fin du premier cycle du secondaire pour ceux qui ne l'ont pas obtenu auparavant.

26. Les déclarations annuelles officielles des représentants des organisations patronales et syndicales au sein du Comité central du BIBB font état de ces revendications en direction des pouvoirs publics fédéraux et des Länder dans le but de revaloriser la formation professionnelle. Elles portent notamment sur les possibilités qui devraient être offertes aux anciens apprentis d'accéder à l'enseignement supérieur sans le baccalauréat (voir : *Stellungnahme des Hauptausschusses des BIBB zum Entwurf des Berufsbildungsberichts*, 1996).

27. Annette Jobert, Michèle Tallard, « Politique de formation et de certification des branches professionnelles en France », in M. Möbus et É. Verdier, *op. cit.*, note 1.

28. Ingrid Drexel, « La reconnaissance des diplômes professionnels sur le marché du travail et dans les grilles de classification en Allemagne », in M. Möbus et É. Verdier, *op. cit.*, note 1.

29. Yves Deforge, cité par Christian Marquette, « Spécialisation et diplômes professionnels : le cas du baccalauréat professionnel "process" », in M. Möbus et É. Verdier, *op. cit.*, note 1.

30. Patrick Veneau, « Construction des référentiels et analyse prospective du travail : l'exemple de l'usinage mécanique », in M. Möbus et É. Verdier, *op. cit.*, note 1.

31. Éva Kuda, *op. cit.*, note 23.

32. En France, un rapport a fortement influencé la formulation des demandes de l'UIMM qui ont été à l'origine de la création des baccalauréats professionnels (CNRS et Commissariat général du Plan, 1985).

33. Par exemple, Éva Kuda (...) souligne qu'« à travers l'opposition manifestée par les organisations patronales [de la métallurgie] lors des négociations des référentiels (...), il apparut que les PME n'étaient pas disposées ou pas en mesure de mettre en œuvre la formation en entreprise sur la base des nouvelles directives (1997, *op. cit.* note 23).

34. Jean-Jacques Silvestre, « Marché du travail et crise économique : de la mobilité à la flexibilité », *Formation Emploi*, n° 14, La Documentation française, 1986.

35. Patrick Veneau, *op. cit.*, note 30.

36. CNPF, cité par Christian Marquette, *op. cit.*, note 29.

37. Patrick Veneau, *op. cit.*, note 30.

38. Günther Kutscha, « La modernisation du système dual : le cas des formations tertiaires de bureau », in M. Möbus et É. Verdier, *op. cit.*, note 1.

39. Barbara Pfeiffer, « Das Ausbildungs Angebot der Westdeutschen Betriebe 1995, Ergebnisse des IAB Betriebspanel », *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP)*, 26-2, 1997, p. 10-16.

40. R. Koch, *op. cit.*, note 4.

RÉSUMÉS

Opposant un tripartisme de négociation pour l'Allemagne à un tripartisme de consultation pour la France, les auteurs mettent en évidence les différences d'approche entre les deux pays dans l'élaboration des diplômes professionnels. Même si les processus institutionnels tentent d'évoluer pour s'ajuster au changement, chaque pays reste dans sa logique de construction du diplôme, avec un « pragmatisme fonctionnel » pour l'Allemagne et une approche plus abstraite pour la France.

Opposing a three party negotiation in Germany with a three party consultation in France, the authors bring out the differences in approach between the two countries in elaborating vocational diplomas. Even if institutional procedures tend to evolve to adjust to change, each country has its own logic as regards the construction of diplomas, with a « functional pragmatism » in Germany and a more abstract approach in France.

Oponiendo un tripartismo de negociación para Alemania a un tripartismo de consulta para Francia, los autores ponen en evidencia las diferencias de enfoque entre los dos países en la elaboración de los diplomas profesionales. Aunque los procesos institucionales tienden a evolucionar para ajustarse al cambio, cada país permanece en su lógica de construcción del diploma, con un « pragmatismo funcional » para Alemania y un enfoque más abstracto para Francia.

INDEX

Index géographique : Allemagne, France

Mots-clés : diplôme, enseignement professionnel, formation initiale, politique éducative

AUTEURS

MARTINE MÖBUS

Chargée d'études au Centre d'études et de recherches sur les qualifications (CEREQ), Marseille, France

ERIC VERDIER

Directeur du laboratoire d'économie et de sociologie du travail, (LEST/CNRS), Aix-en-Provence, France